

Hanna Źuraw

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

O nowy humanizm w edukacji

The new humanism in education

Streszczenie: W niniejszym opracowaniu zaprezentowano nieredukcjonistyczną wizję całościowej, zhumanizowanej edukacji. Podstawą analiz uczyniono krytyczną refleksję nad stanem działania instytucji oświatowych. Następnie odwołano się do tradycji humanistyki i koncepcji eksponujących potrzebę kształcenia człowieka jako całości, skupiając się na perspektywie pedagogiki kultury. Ukazano elementarne konstrukty pojęciowe, jakimi są twórczość, pojmowana jako postawa życiowa, i pogranicze jako metaforyczna przestrzeń wyzwalań kreatywności umysłu. Zwieńczeniem rozważań jest wprowadzenie opcji alternatywnych stylów życia.

Słowa kluczowe: humanizm, nowy humanizm, pankreacionistyczna koncepcja twórczości

Abstract: This paper presents a comprehensive and holistic vision of humanistic education. The author has based her analysis on the critical reflection on the condition of educational institutions. The author then moves on to refer to the rich humanistic tradition and the concepts emphasising the need for the holistic education that focuses on the perspective of culturally responsive pedagogy. The paper depicts basic conceptual constructs, such as creativity, seen as an approach to life, and the frontier understood as a metaphorical space capable of unleashing the creativity of the mind. The paper concludes with a brief outline of different options for alternative lifestyles.

Keywords: humanism, new humanism, creativity-pancreationistic conception

Wstęp – uczeń czy produkt edukacyjny?

Do tradycji, i to szczytnych, polskiej pedagogiki zalicza się afirmatywne podejście do edukacji – pojmowanej jako droga do pełni człowieczeństwa, do życiowego sukcesu, do ubogaconego udziału w życiu społecznym i sposobu zapobiegania nierównościom

społecznym. Ujmując kształcenie i wychowanie łącznie, miała owa edukacja sprzyjać zwiększaniu autonomii, rozwijaniu empatii, twórczości, odpowiedzialności, wyobraźni i samorealizacji. Działania, o których mowa miały odznaczać się długotrwałością, planowością, systematycznością, wszechstronnością. Szkoła miała być filarem zasobów rezyliencyjnych przez dobry klimat, czyli pełne szacunku i zrozumienia relacje uczniów z nauczycielami, rówieśnikami, doświadczanie pozytywnych wzmocnień, upodmiotowienie nauczyciela i ucznia. Stworzono wizję integracji oddziaływań różnych środowisk wychowawczych z przestrzeganiem zasad równości i równowartościowości (ludzi, przedmiotów nauczania etc.). Uczniowie z SEP mieli mieć wyrównane szanse przez m.in. wprowadzenie edukacji medialnej, edukacji do życia społecznego w różnych jego wymiarach, wychowania obywatelskiego, obronnego, wychowania estetycznego, seksualnego etc.

Szkołę polską poddano długotrwale realizowanym reformom i to w czasach radykalnych przemian społeczno-ustrojowych i ekonomicznych. Nie liczono się z realiami bytu społeczeństwa doby zmiany i kryzysu na poziomie zbiorowości i jednostki, której życie jest zestawem projektów obejmujących zazwyczaj pięć radykalnych zmian. Wszechobecna jest ekonomizacja życia, rodząca skojarzenia ze zmierzchem człowieczeństwa (i polaryzacja społeczeństw, w których narastają nierówności). Obserwuje się słabość instytucji chroniących prawa słabszych grup. Eskalacja procesu globalizacji powoduje, że sprawczość jest poza jednostką. Problemy społeczne nie znikły – zostały przeformułowane i sprowadzone do indywidualnej niezaraźliwości zamiast nierówności społecznych. Brak jest prostej drogi do sukcesu. Słabsze ekonomicznie grupy wątpią w sens edukacji, co z kolei sprzyja pogłębianiu się nierówności, wzrostowi liczby ludzi „zbędnych”. Możliwy spadek aspiracji i rozszerzenie subkultur nędzy rozszerza się - nie na stracone jednostki, ale na całe stracone pokolenie obecnych dwudziestokilkulatków - o czym piszą wybitne umysły współczesności, jak choćby Francis Fukuyama, Zygmunt Bauman.

Co dzieje się z edukacją i jej instytucjami? W praktyce mamy raczej do czynienia z patologizacją szkoły, która zdaje się działać na afirmowanych kiedyś (przez konserwatystów w Wielkiej Brytanii) zasadach fabryki przemysłu samochodowego. Być może nie ma już uczniów, a są, na podobieństwo fabryki, produkty edukacyjne. Dokonuje się na naszych oczach ekonomizacja i produktywizacja szkoły z wysoce aprobowanym jej uwikłaniem we współpracę z przemysłem. Brak jest systemowych rozwiązań regulujących przepływ gotówki dla szkół.

Liczy się „tu i teraz”, menedżerstwo. Nauczyciel, jako byt aktywny i innowacyjny, ma pozyskiwać środki na imprezy, edukację etc. Likwidacji ulegają małe szkoły. Zwalniani są wyżej wykształceni nauczyciele – kosztowni, z ukończonymi 3 studiami podyplomowymi. Nieliczenie się z kosztami ludzkimi, nastawienie na przeciętność oraz konkursy i rywalizacja są codziennymi zdarzeniami. Szkoła stała się soczewką ogniskującą problemy świata i Polski, problemy rodzin – bezrobocie, bieda, konflikty, uzależnienia i ich skutki ponoszone przez dzieci i młodzież. Co bardziej niepokojące, szkoła zyskała wymiar nie „miejsca” a przestrzeni przepływu, w której żyje się bez więzi, anonimowo - liczby i numery. Nie wiadomo kogo kształcimy, jakie płaszczyzny wychowania jeszcze realizujemy – czy tylko umysłowe, czy gdzieś tam jeszcze mieści się wychowanie społeczne, artystyczne, zdrowotne, moralne. Funkcjonują programy ukryte. Wyrażają się w wartościowaniu przedmiotów takich jak matematyka, fizyka, chemia, biologia, język obcy, język polski. Edukacja jest jednostronna – co najwyżej poznawcza. A może należy powiedzieć: ludzie myślcie o edukacji – to nie boli. Myślenie o edukacji jest myśleniem o człowieku, formułą jego chronienia i stwarzania szans rozwoju.

Nowy humanizm jest sposobem myślenia o człowieku jako podmiocie i o jego egzystencji jako zmierzaniu ku wartościom. Epistemologicznie nie jest innowacją sensu stricto. Jest formą szukania konsensusu między wymaganiami i cechami życia – rywalizacją, zmianą, ekonomizacją, technologizacją, indywidualizmem a dążeniem

do zachowania ogólnoludzkiej solidarności przy trosce o twórczy rozwój jednostki. W jakiejś mierze przeczy sprowadzaniu istoty ludzkiej do bytu uzupełniającego tryby maszyny, konstruującego narzędzia, ujmującego świat w słowach typowych dla ekonomii i mechaniki - jak to bywa w formułach opisu działania szkół ze stosowaniem terminu „produkt” do ucznia czy „narzędzia” na określenie metody nauczania. Nie uciekam od rzeczywistości - rozważam, jak spożytkować osiągnięcia myśli technicznej i rozwoju nauki dla kreatywnego procesu samorealizacji. Chodzi bowiem o to, by człowiek nie był bierny i zagubiony wobec zmian, by umiał znaleźć dla siebie miejsce przez twórczość i samorealizację. Wymienione działania nabierają znaczenia zwłaszcza wówczas, gdy splot niekorzystnych zdarzeń zdaje się przekreślać możliwości spełnienia się w sposób typowy. Wartości nabierają alternatywne style życia. W niniejszym wystąpieniu ukazano genezę humanizmu i jego zastosowanie w koncepcjach pedagogiki kultury. Skupiłam się na dwóch wymiarach zhumanizowanej egzystencji - na samorealizacji i twórczości oraz na ich swoistym ukoronowaniu, jakimi są, jak sądzę, alternatywne style życia. Wprowadzam konstrukt pogranicza jako szerszej, teoriopoznawczej perspektywy analiz. Przywołuję tradycję polskiej myśli pedagogicznej dla jej uchronienia przed zapomnieniem, ale przede wszystkim dla uczynienia obecnymi wartości, które afirmowała.

Humanizm i nowy humanizm

Korzenie humanizmu tkwią w greckiej *paidei*, czyli w kształtowaniu człowieka przez dobra kultury, co Rzymianie określali terminem *humanitas* dla wyeksponowania nieodzowności wpojenia obywatelowi wartości i uświadomienia powinności decydujących o jego człowieczeństwie. Chodziło o człowieka jako swoisty wzór osobowy. Podkreśla się tu dominującą, osobotwórczą rolę kultury. Stanowi ona *regnum homini* i w zależności od jakości tego królestwa - od wartości sztuki, nauki i panujących systemów filozoficznych

i religijnych oraz sposobu i możliwości korzystania z nich – kształtuje osobowość człowieka. Kategorią refleksji eksponującą znaczenie dorobku kultury była i jest pedagogika kultury, której podstawy znajdujemy w poglądach Wilhelma Dilthey’a, Edwarda Sprangera, Georga Kerschensteinera, Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego, Janusza Gajdy. Dilthey sądził, że poznać człowieka można przez historię i kulturę, którą stworzył, z którą styczność dokonuje się przez przeżywanie i rozumienie wartości. Można to osiągnąć przez edukację, której celem jest przeżywająca i rozumiejąca kulturę osobowość. Wskazał na odrębność świata człowieka - świata sensów i znaczeń. Skonstruował nowy paradygmat analiz, stanowiący opozycję wobec pozytywizmu. Zgodnie z poglądami E. Sprangera kultura istnieje autonomicznie wobec subiektywnych aktualizacji. Ma charakter ponadjednostkowy i jest konglomeratem wartości religijnych, estetycznych, moralnych, społecznych, naukowych, które są zobowiązującym wzywaniem dla ludzi. Georg Kerschensteiner głosił, iż wychowanie polega na wnikanii jednostki w dobra kultury, w przeżywanie i rozumienie ponadczasowych wartości, jak prawda, sprawiedliwość, piękno i w ten sposób kształtowaniu charakteru i autonomicznej osobowości [Gajda, 2000]. Z polskich pedagogów na uwagę zasługują poglądy Bogdana Suchodolskiego (1985), który ujmował kulturę „jako dążenie do osiągnięcia osobowego wyrazu w czynach i myślach, jako służbę wartościom, jako wypracowanie harmonii między różnymi dążeniami i między codziennością a chwilą uroczystą oraz szukanie więzi wspólnej” a kształcenie jako „proces wewnętrzznego wzrostu człowieka, dokonującego się przez jego twórcze działanie i głębokie przyswajanie wartości”.

Opisywana przez mnie wizja nowego humanizmu nawiązuje do edukacji ku wartościom, spożytkowującej zasoby kultury. Siega do greckiej *paidei* i rzymskiego *humanitas*. Edukacja o wymiarze humanistycznym zakłada uwzględnienie przemian społeczno-cywilizacyjnych i perspektywę wzajemnych uwarunkowań kultury i edukacji. Odsyła nas do realiów życia, do problemów, jakie są widoczne w dobie ponowoczesności. Implikuje poszukiwanie strategii

efektywnego oddziaływania pedagogicznego pozwalającego łagodzić lub ograniczać skutki np. zjawisk i procesów zagrażających ludziom, jak: rywalizacja, skrajny indywidualizm, ekonomizacja, postępujące i pogłębiające się dysonanse między elitami bogactwa a kręgami ubóstwa etc. Wyraża szacunek dla człowieczeństwa, jak i dla wartości absolutnych, ale też tych utylitarnych i konsumpcyjnych. Szukamy złotego środka między aksjomatami „być” i „mieć” dla stworzenia szans dialogu między wychowankami a nauczycielem zakorzenionym w realiach życia i pomagającym młodemu pokoleniu odpowiedzieć na pytanie o sens życia. Sensowne życie zaś zakłada dojrzałość aksjologiczną, manifestującą się w dziedzinach: poznawczej, emocjonalnej i moralnej [Ruciński, 1993]. Edukacja jest świadomym wprowadzaniem w świat wartości i stawianiem wobec ich wyboru. Jest procesem współtworzenia świata w imię wyzwań przyszłości – złożonych, nieodgadnionych, nawarstwiających się zwłaszcza w okresach burzliwych przemian. Jest owo wychowanie drogą szukania konsensusu między trwałością i zmianą, między ocalaniem dorobku przeszłości i konstruowaniem nowości w czasach, gdy umierają stare tradycje a nowych jeszcze brak. Humanistyczna edukacja zakłada podtrzymywanie wartości ogólnoludzkich, decydujących o jakości człowieczeństwa, jak: prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, pokój, tolerancja, twórczość. Dokonuje się przez kształtowanie całego człowieka, a przy tym bytu psycho-, socjo-, duchowo-fizycznego, ze spożytkowaniem potencjałów tkwiących w dobrach kultury zarówno wysokiej, jak i popularnej, w kontakcie pośrednim, jak i w bezpośrednim doświadczaniu obcowania z dziełami sztuki.

Jest formułą kształtowania istoty ludzkiej jako podmiotu z odrzuceniem determinizmu, sprzeciwem wobec fatalizmu, odrzuceniem reifikacji, uprzedmiotowienia i mechanistycznej teorii odbicia. Z rozważań Kanta i Kartezjusza czerpiemy przesłanie o czynnej roli poznającego umysłu i samoświadomości istoty ludzkiej, z psychologii – o potrzebie samowiedzy, samoświadomości, zdolności kierowania własnym życiem i kreatywności. Zbliżone jest stanowisko

socjologii, akcentujące aktywność i zdolność przezwycięzania opozycji człowiek–świat: zdolność do współdziałania, uczestniczenia, jak i autonomii [Górniewicz, 1997]. Elementarne znaczenie mają tu dwa słowa-klucze: pogranicze i samorealizacja [Cudowska, 2004].

Pogranicze

Wiele czynników zdaje się sprawiać, iż egzystencja człowieka dokonuje się w warunkach pogranicza. Wskazują na to trojakiemu typu przesłanki - cechy życia sytuujące jednostkę na granicy jej możliwości, codzienne zetknięcie z innymi orientacjami i sformułowania zawarte w teorii wychowania eksponujące wartość twórczości.

W szeregu opracowań znajdujemy podkreślenie pozytywnej wartości egzystencji w obszarze pogranicza – jego sens filozoficzny i kulturowy ma wyjątkowe znaczenie dla kształtowania się orientacji życiowej jednostki. W tej perspektywie pogranicze ma charakter powszechny i uniwersalny. Odkąd w ponowoczesnej myśli filozoficznej J. Derrida nadał kategorii różnicy wartość ontologiczną (żeby być, trzeba się różnić), uczestnictwo każdego z nas w przestrzeni pogranicza stało się bardziej odczuwalne. Inny jest obok, inny to także ja. Jego rozumienie jest więc szczególnie, nie jest to terytorium, ale przestrzeń filozoficzna i metaforyczna zarazem, jest sposobem przeżywania swojego człowieczeństwa, zaangażowanego bycia z Innymi, z odmiennością, której pojmowanie nie ogranicza się do jednego wymiaru, na przykład wąsko pojmowanej kultury [Cudowska 2004]. Swoisty *universalis* kategorii pogranicza wyraża się w byciu człowieka w pewnej nieterytorialnej przestrzeni „pomiędzy”, która jest nacechowana ambiwalencją aksjologiczną, etycznym i estetycznym sensem. Nie może więc to bycie spełniać się bez zaangażowania w nieustanne rozstrzyganie, w dyskurs o niejednoznacznościach. W myśl koncepcji A. Bachtina [Czaplewicz, Kasperski, 1983], nie realizuje się ono poza dialogiem. Bliska idei „stawania się” człowieka w metaforycznej przestrzeni pogranicza jest

także teza W. Biblera (1992) o dialogicznym myśleniu oraz buberowskie ujęcie życia człowieka jako spotkania, gdzie dopiero relacja z „Ty” pozwala zaistnieć „Ja”. Nie ma tu więc miejsca dla autorytarnego, dogmatycznego widzenia świata, bowiem cechą pogranicza jest „polifoniczność”. Oznacza ona równoważność, równouprawnienie i wzajemne współistnienie wielu głosów, różnych wizji świata, odmiennych dyskursów i narracji rzeczywistości, niejednakowo doświadczanej przez ludzi. Należy również zwrócić uwagę na istnienie starych, znanych linii granicznych i pojawianie się nowych podziałów. I trudno dziś stwierdzić z całą mocą, czy obserwowane przemiany można określić jako „wszystko dla wszystkich”, czy raczej jako „wszystko dla najlepszych”. Nie dają się one w prosty sposób klasyfikować, ale tworzą swoisty kontekst dla spełnienia się pogranicza jego kategorii filozoficznej i niezaprzeczalnie klimat, w którym kształtują się orientacje życiowe jednostki.

Pogranicze posiada jeszcze jeden istotny walor dla koncepcji orientacji życiowej. Jest nim swoiste bycie „pomiędzy”, owocujące doświadczaniem aksjologicznej ambiwalencji, współwystępowaniem różnych stanowisk etycznych, kulturowych, odmiennych perspektyw poznawczych i emocjonalnych, implikujących różne interpretacje rzeczywistości. Zabezpiecza to w pewnym sensie przed dogmatyczną wizją świata i kultury. Uwrażliwiając na głos „Innego”, nie dopuszcza niejako do zawłaszczenia przestrzeni dialogu przez jedną retorykę. Człowiek jest więc w tej koncepcji antropologicznej skazany na ciągle poszukiwanie siebie, na nieustanne dążenie do osiągnięcia stanu siebie z przyszłości. To swoiste stawanie się przez niedokończenie i nieprzejrzystość jawi się jako szczególne odkrywanie prawdy o sobie w oczach „Innego”, to wieczne nienasycenia, skierowanie w przyszłość. W tym wymiarze ontologicznym także mamy do czynienia ze swoistym pograniczem, przekraczaniem granic tego, co dane, zastane, na rzecz kreacji nowego. Niedopełnienie życia jest tu więc podstawowym warunkiem jego trwania, które

urzeczywistnia się w aksjologicznej ambiwalencji, czyli zdolności do otwarcia się na odmienną perspektywę wartościowania.

Wartość funkcjonowania w obszarze pogranicza wyraża się w stwarzaniu przezeń szerszych możliwości samorealizacji i awansu, pozytywnych porównań (z innymi i z sobą samym). Daje szansę odkrywania prawdy o człowieku, o autentycznej wartości idei przez konfrontację z odmiennością. W polifonicznej przestrzeni pogranicza dochodzi do swoistego wystawienia na próbę poglądów, racji, wartości, orientacji życiowej, w zetknięciu z odmiennością możliwe jest doświadczanie granic własnych możliwości.

Samorealizacja

Samorealizacja jest to proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiągania w toku tego procesu poczucia szczęśliwości. Rozróżnia się przy tym samorealizację prawdziwą i pseudosamorealizację, kiedy to wykorzystuje się potencjalne zdolności do czynienia zła. Na miano autentycznej samorealizacji zasługuje tylko czynienie dobra na drodze do aktualizacji potencjalnych możliwości człowieka. Podkreślenie aksjologicznego i etycznego waloru twórczej postawy jednostki jest konieczne dla wspierania jej kreatywności w codziennym doświadczeniu, także edukacyjnym, które w coraz większym wymiarze staje się udziałem współczesnego człowieka.

Społeczny aspekt samorealizacji, jako zaangażowanej w czynienie dobra, nie jest tu także bez znaczenia. Jawi się bowiem ona jako swoista odpowiedź na potrzeby ludzi żyjących w społeczeństwie nieograniczonych wręcz możliwości rozwoju, ale też licznych jego zagrożeń. Samorealizację można więc postrzegać jako poszukiwanie możliwości urzeczywistnienia własnego potencjału rozwoju.

Samorealizacja jako proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiąganie przez niego poczucia szczęścia nie ma więc granic i wiąże się z subiektywnie odczuwanym przez jednostkę zadowoleniem z życia. Jest wyrazem najgłębszych pragnień

człowieka i potencjalnych zdolności twórczych tkwiących w każdej jednostce. Polega na progresywnym budowaniu idealnego, a zarazem całościowego obrazu siebie i dążeniu do jego urzeczywistnienia w ciągu całego życia. W tak rozumianej autokreacji wyraża się aktywne, podmiotowe podejście jednostki do egzystencji, chęć rozwijania i kształtowania własnej osobowości, zgodnie z przyjętym światopoglądem, filozofią, aprobowanym systemem wartości. Problem autokreacji jest też kojarzony z potrzebą sensu życia, gdy w toku urzeczywistniania odległych ideałów rozwija się osobowość człowieka. Kierowanie własnym rozwojem określa się też jako wszelkie świadome działania człowieka, które przyczyniają się do korzystniejszego ukształtowania jego osobowości i drogi życiowej.

Pojęcie samorealizacji do opisu twórczego rozwoju osobowości człowieka stosuje też W. Łukaszewski (1984). Wyróżnia on trzy możliwe sposoby rozumienia samorealizacji:

- jako procesu rozwojowego aktualizującego możliwości jednostki;
- jako procesu stałego doskonalenia siebie, na miarę własnego ideału;
- jako rezultatu działalności skierowanej na przekształcenie świata.

Właśnie w tej trzeciej koncepcji rozwój osobowości nie jest ani celem, ani środkiem działania, jest jedynie jego „produktem ubocznym”, efektem zaangażowania człowieka w przekształcanie świata.

Pojęcie autokreacji jest ważne także w rozważaniach filozoficznych. M. Szyszkowska (1985) wskazuje, że człowiek zdrowy psychicznie podlega ciągłemu, autentycznemu rozwojowi. Źródłem procesu stwarzania siebie są określone trudności, wymagania i problemy, jakie pojawiają się w życiu. Niektóre z nich: niedostatek samowiedzy, uległość wobec automatyzmów życia codziennego, depersonalizacja i brak autentyzmu, statyczny obraz własnej osobowości. W perspektywie poznawczej koncepcji twórczych orientacji życiowych tak rozumiane samostwarzanie się zachodzi przez pokonywanie trudności i dokonuje się w czynnym zanurzeniu w życie. Realizując wartości, człowiek zmierza do twórczego

zadowolenia z życia. Umiejętność kierowania własnym życiem jest miarą mądrości człowieka, jedną z dróg uniezależnienia się od losu i jednocześnie twórczym wymiarem osobowości. Wysiłek autokreacyjny ma zapewne swoje psychologiczne źródła, ale nie mniej ważne są jego społeczne inspiracje, w których autokreację traktuje się jako zaangażowanie w przekształcanie świata społecznego.

Chociaż kategoria samorealizacji pojawia się już u starożytnych myślicieli (na przykład u Sokratesa, epikurejczyków, Seneki), to dopiero egzystencjalizm S. Kirkegaarda (1982) zaproponował konkretną teorię samorealizacji. Przedstawia się ona jako antidotum wobec nieuchronności śmierci, rodzącej lęk i bojaźń człowieka przed nieuniknionym. W tym ujęciu samorealizacja ma wymiar egzystencjalny, podczas gdy w koncepcjach materialistycznych traktowana jest jako psychologiczny skutek aktywności społecznej, swoisty mechanizm samowzmocnienia człowieka w jego zakorzenieniu w materialnym świecie. Ujmuje się ją tutaj jako jeden z wymiarów poczucia sensu życia i podkreśla jej społeczny kontekst. Wydaje się, że te dwa ujęcia samorealizacji: jako kategorii egzystencjalnej i jako społecznej płaszczyzny funkcjonowania człowieka nie są w zasadniczy sposób sprzeczne, a mogą być w pewnym sensie komplementarne. Konstruowanie różnorodnych programów własnego życia, przeciwstawiających się sile upływającego czasu nie wyklucza przecież spełnienia się w jakiejś dziedzinie i pojawienia się poczucia satysfakcji z życia w wyniku oceny innych osób.

Samorealizacja może być też pojmowana jako mechanizm psychologiczny regulujący proces kierowania sobą przez udział w odtwarzaniu i tworzeniu kultury. Właśnie frankfurcka szkoła krytyczna w filozofii akcentuje dorastanie człowieka w świecie wartości określonej kultury oraz próbę jego wyzwania się ze swoistego osaczenia kulturowego przez twórczy akt skierowany ku przyszłości. To odkrywanie siebie w kulturze i zaznaczenie w niej własnego śladu określa się samorealizacją. Istotny walorem tego procesu jest więc krytyczny stosunek do rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Samorealizacja ma również wymiar duchowy, akcentowany przez personalizm chrześcijański, na gruncie którego traktuje się samorealizację jako ekspresję ducha człowieka w świat materii. Doskonalenie swojego charakteru i zdolności jako podstawy refleksji antropologicznej stanowi tu o istocie bycia człowieka na ziemi, którego celem jest zasłużenie sobie na życie wieczne (w raju). Sygnalizowane tu aspekty samorealizacji – jako opozycji wobec śmierci, jako formy społecznej aktywności człowieka i zakorzenienia w świecie materialnym, tworzenia nowych wartości osobistych i kulturowych oraz zaangażowania duchowego – były obiektem refleksji psychologicznej i pedagogicznej. We wszystkich tych wymiarach realizuje się bowiem twórczy stosunek człowieka do siebie i świata przez podejmowanie wysiłków samorealizacji i samodoskonalenia. W koncepcjach psychodynamicznych (freudowskich i postfreudowskich) oraz aktywistycznych samorealizacja jest jednym z atrybutów aktywności człowieka. Podkreśla jej wartość psychologia humani-styczna. Na gruncie tej orientacji widoczne są różne ujęcia twórczości. W nurcie organizmicznym podkreśla się rolę aktualizacji zdolności jednostki w jej społecznym funkcjonowaniu, podczas gdy w podejściu egzystencjalnym akcentuje się związek samorealizacji człowieka z jego nastawieniem transcendentnym. Takie postrzeganie samorealizacji wiąże się z koncepcją twórczości jako zjawiska, procesu i fenomenu ewoluującego od transgresji do transcendencji. Uwidoczniona jest w koncepcji V. Frankla, który mówi o dwóch generalnych orientacjach w rozwoju jednostki: horyzontalnej, związanej z budowaniem prestiżu społecznego, dążeniem do życia w świecie rzeczy oraz wertykalnej, gdy jednostka nie dąży za wszelką cenę do zdobycia jak największej ilości dóbr materialnych i znaczenia. W tej właśnie wertykalnej orientacji ludzie nastawieni są na kształtowanie siebie, a cele samorozwoju nakreślane są przez jednostkę, a nie przez innych ludzi czy warunki zewnętrzne. Samorealizacja w ujęciu V. Frankla jest właśnie efektem wysiłku człowieka włożonego w pracę nad sobą. Dostrzega on jego zdolność do przekraczania tego, co dane przez naturę.

Samorealizacja u A.H. Maslowa (1986) jest na szczycie hierarchii potrzeb. Jej rozwój jest uzależniony od cech osobowości, jakie muszą wystąpić, aby orzec, że ma miejsce proces samorealizacji. Są one następujące:

- bardzo sprawna percepcja rzeczywistości, zaznaczająca się w zdolności trafnego oceniania ludzi,
- akceptacja siebie, innych ludzi i zjawisk przyrody,
- spontaniczność i prostota wyrażania uczuć,
- zdolność absolutnej koncentracji na problemie,
- umiejętność dystansowania się od otoczenia i potrzeba prywatności,
- ciągła świeżość ocen rzeczywistości,
- przeżywanie doznań mistycznych i doznań szczytowych,
- poczucie wspólnoty z ludźmi,
- głębokie związki interpersonalne z innymi ludźmi,
- umiejętność rozróżnienia dobra od zła, celów od środków,
- filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru,
- spontaniczna ekspresja twórcza,
- przeżywanie skrajnych nastrojów,
- holistyczne funkcjonowanie w rzeczywistości i niedzielenie swego życia na pracę i przyjemności.

Samorealizacja ma swoje społeczne podstawy, gdy rodzice i nauczyciele stymulują jednostkę do twórczych działań, gdy wzbogacają i rozwijają zdolności. Istotny jest progresywny nurt w pedagogice humanistycznej.

Muszą być spełnione pewne warunki: stworzone programy edukacyjne, przygotowana infrastruktura kulturalna i społeczna, propagowana idea samorealizacji. Szczególnym przypadkiem samorealizacji jest twórczość. Człowiek twórczy zawsze w jakiś sposób wykracza poza siebie, poza to, co dane i zastane. Wydaje się, że owo przekraczanie własnych ograniczeń jest istotą rozwoju, a także kształtowania twórczego stosunku do życia. Konstruując własny świat, człowiek realizuje swój potencjał twórczy, dokonując transgresji. Rozwój dokonuje się bowiem przez aktywne, twórcze

formowanie własnej przyszłości, własnej wizji świata. Wykraczanie poza to, co znane, jest czynnością innowacyjną, jest poszukiwaniem nowych rozwiązań w przestrzeni problemowej umysłu, ma więc wymiar symboliczny i autokreacyjny.

Nowoczesne koncepcje twórczości powstały w wyniku wielokierunkowych przemian zachodzących w lokalizowaniu sprawstwa twórczości, od przypisywania jej wyłącznie istocie boskiej *deus creator*, przez romantyczne *homo creator*, z zawężeniem do działań nielicznych jednostek genialnych, aż po nam najbliższe, nadające jej szerokie znaczenie i przyznające ją każdemu. Obecnie twórczość jest analizowana w zróżnicowanych perspektywach - jako proces lub jako zjawisko, jako wartość autoteliczna lub heteroteliczna, instrumentalna, diagnostyczna, instrumentalna, twórczość chorych psychicznie; pedagogiczne aspekty twórczości [ruch Nowego Wychowania: John Dewey, 1975; V. Lovenfeld i J.W. Brittain, 1991; w Polsce B. Suchodolski, 1983 i in.; I. Wojnar, 1984 i in.]; jako zbiór wytworów lub jako własność jednostki.

Widoczne są też przeobrażenia dyskursu nad twórczością - od analiz wartości dzieła twórcy do wartości twórczości samej w sobie, niezależnie od tego, kto i kiedy tworzy, pod warunkiem wszakże, że czyni to dla wspólnego dobra. Szuka się cech odróżniających działania twórcze od innych - eksponowana jest w tym zakresie oryginalność jako cecha konstytutywna efektów działań twórczych oraz ich nowość; prezentowane są cechy twórczego umysłu, jak zdolność tworzenia nowych związków, przyjmowania nowych założeń, przeciwstawiania się banalności i pospolitości, imitacyjności, wtórności. Obecna myśl humanistyczna sytuuje bowiem twórczość nie tylko w różnych sferach przedmiotowych, ale i w obrębie różnych struktur osobowościowych. Ukazuje się jej cechy, jak stopniowalność i możliwość oraz szanse rozwijania.

We współczesnej humanistyce dominuje pogląd pankreacjonistyczny, określający człowieka jako jednostkę potencjalnie twórczą. Analizy twórczości ukazują jej uwarunkowania. Studia psychologiczne przedstawiają znaczenie czynników indywidualnych sprzyjających

ujawnianiu „stylu twórczego zachowania” ze znamioną dla niego „giętkością, oryginalnością i płynnością”. A. Strzałecki (1989) ukazuje znaczenie funkcjonowania struktur psychologicznych – systemu poznawczego – czynników intelektualnych, poziomu dojrzałości osobowości i samooceny dla rozwijania twórczości. Podstawowe znaczenie posiada wysoki poziom kompetencji poznawczych, który przejawia się w poszukiwaniu i uzyskiwaniu różnorodnych wariantów rozwiązywanego problemu i tworzenia „rozwiązań pomysłowych, wolnych od sztywnych ograniczeń”, zaskakujących wykorzystaniem i łączeniem pojęć z odległych dziedzin. Podstawą tego stylu jest także duży stopień integracji osobowości, związany z silnym „ja”, wysokim poczuciem własnej wartości oraz z autonomiczną motywacją poznawczą, jak również: otwartość w doświadczeniu, przejawianie uczuć, kierowanie się nie tylko przesłankami rozumowymi w podejmowaniu decyzji, niezależność w sferze intelektualnej, moralnej i społecznej, giętkość i plastyczność myślenia, wewnętrzne lokalizowanie poczucia kontroli, wrażliwość, łatwiejsze spostrzeganie ukrytych elementów rzeczywistości, dociekliwość, umiejętność dostrzegania i poszukiwania nowości i różnorodności, swoistego oscylowania między sprzecznościami, ciekawość poznawcza, selektywność myślenia, wytrwałość i plastyczność, doza ludyczności oraz inkubowania pomysłów. Stymulacji działań twórczych sprzyjają określone warunki społeczno-historyczne. Twórczość rozwija się w warunkach dobrobytu, rozumianego jako siła nabywcza pieniądza lub nadwyżki dochodów bieżących w stosunku do wydatków. Dobra sytuacja ekonomiczna stwarza popyt na twórcze dzieła, a jednocześnie stwarza możliwości sponsorowania twórców. Twórczość rozwija się też w warunkach wolności osobistej, szczególnie wtedy, gdy nastąpi osłabienie rygorów lub upadek jakiejś dyktatury. Twórczości sprzyja różnorodność kulturowa lub etniczna, uwidaczniająca się w społecznościach żyjących na pograniczach kultur lub przyciągających przedstawicieli różnych nacji. W społecznościach, w których

ceni się wybitne dzieła i ich autorów także powstają warunki dla rozwoju twórczości.

Znaczący jest też klimat społecznego szacunku dla aktywności intelektualnej czy artystycznej, w którym istotny jest przede wszystkim ogólnie akceptowany system wartości wysoko ceniący twórczość. Istotne znaczenie posiada społeczny odbiór twórczości - rywalizacja zakłóca twórczość. Liczy się ilość dzieci w rodzinie - twórczość częściej podejmują jedynacy. Nie bez znaczenia jest kolejność dzieci - częściej pierwszym dzieciom w rodzinie sprzyja „samotne, ale ciepłe dzieciństwo”. Znaczące są działania rodziny i szkoły - wielu twórców miewało kłopoty w szkole, wynikały one nie tyle z niechęci do nauki, ale z koncentracji na problemie. W badaniach nad ludźmi o wysokim potencjale twórczym wyodrębniono trzy grupy. Pierwszą stanowiły osoby, które charakteryzował równomierny i ciągły rozwój kreatywnych zdolności - osoby te nazwano dobrze zapowiadającymi się, twórczymi profesjonalistami. Drugą grupę stanowili ci, których wysoki potencjał twórczy pozostawał ukryty w szkole podstawowej i średniej, a ujawniał się dopiero w uczelni wyższej. Takie osoby najczęściej wyrażały swoją kreatywność przez styl życia. Trzecią grupę stanowiły osoby, których zdolności twórcze zanikły, na co miały wpływ niekorzystne warunki życia. Dane empiryczne pokazują istotną zależność między postawą nauczyciela i atmosferą domu rodzinnego a twórczym potencjałem dziecka. Zbiorowości ludzkie mogą być facylitatorami twórczości lub jej inhibitorami, mogą ułatwiać lub utrudniać realizowanie działań twórczych [Cudowska, 2014]. Dla stymulacji twórczości duże znaczenie mają:

- nagrody/awanse, tytuły przyznawane uczniom/dzieciom w szkole i w domu,
- kreatywna postawa nauczyciela,
- rozbudzenie motywacji uczniów i tolerowanie ich pasji,
- rozsądna uczniowska autonomia ,
- rozbudzanie ciekawości i pragnienia nowych wrażeń,
- pielęgnowanie indywidualności i wrażliwości,

- czasem wydarzenia traumatyczne – ucieczka w twórczość dla zapomnienia i przywrócenia równowagi, ale przede wszystkim stymuluje twórczość,
- klimat bezpieczeństwa i emocjonalnego wsparcia,
- brak nacisku innych potrzeb oraz zaciekawienie i pozytywna motywacja.

Twórczość i alternatywne style życia

Twórczość w rozumieniu znamionym dla psychologii humanistycznej wiąże się ze stylem życia. Cechą charakterystyczną tego stylu jest samorealizacja, rozumiana jako aktualizowanie tendencji do permanentnego rozwoju, osiąganie coraz wyższego poziomu dojrzałości. Teoria ta rozwija tezę, według której twórczy potencjał tkwi w każdej jednostce, ale jego rozwój wymaga sprzyjających warunków, dlatego też proces samorealizacji jest udziałem niewielu ludzi. Istotne dla koncepcji twórczego stylu życia jest też szerokie ujęcie działalności twórczej, zaproponowane przez A. Tokarz, która określa ją jako „działalność przynoszącą rezultaty obiektywne lub/i subiektywnie nowe i wartościowe we wszystkich dziedzinach życia, zwłaszcza w nauce, sztuce i kulturze” w sposób najpełniejszy i najgłębszy. Twórczość tak rozumiana jest okazją do doznawania pełni człowieczeństwa, ponieważ umożliwia najwłaściwsze i najpełniejsze jednoczenie się ze światem. Uwidacznia się ona w alternatywnych stylach życia. Oferują one wybierającym je jednostkom bardziej satysfakcjonujące funkcjonowanie osobnicze, stosunki międzyludzkie, ekologiczne i społeczne – oczywiście ów „wyższy” stopień satysfakcji jest kategorią subiektywną - musi być wiązany z alternatywnymi wartościami i przekonaniami światopoglądowymi. Alternatywny styl życia polega na odmowie reprodukcji wzorów dominujących oraz na realizowaniu i propagowaniu wzorów własnych, wynikających z wyznawanych przekonań światopoglądowych. W szczególności zaś alternatywne style życia proponują harmonijne funkcjonowanie jednostki ludzkiej, integrację

i rozwój osobowości, animowanie możliwości jednostki, poznawanych lub represjonowanych w ramach dominującego wzorca cywilizacyjnego, kształtują wrażliwość i świadomość ekologiczną. Uwrażliwiają na sprawiedliwe stosunki społeczne, ogólnie - na zło społeczne. Realizują i propagują wspólnotowe, oparte na współpracy i współodpowiedzialności formy życia społecznego w mikroskali społecznej, w tym konstruktywne rozwiązania wielu problemów indywidualnych i społecznych [Giza-Poleszczuk 1988].

Alternatywne style życia powstają w warunkach kontaktu jednostek lub grup z instytucjami czy organizacjami społecznymi, które rozszerzają ofertę uczestnictwa o działania niestandardowe, stanowiące pochodną zadań statutowych. Stwarzają szansę spełnienia życiowego osobom, które nie mogą, a czasem nie chcą żyć w sposób schematyczny. Odmowa typowości zostaje przekształcona w sposób konstruktywny. Podjęcie konkretnych działań staje się powinnością. Jest świadomym wyborem jednostki podlegającej socjalizacji alternatywnej, mającej miejsce wówczas, gdy człowiek posiada możliwie wszechstronne doświadczenia, szanse działania i eksperymentowania. Doświadcza sam siebie i innych ludzi. Staje się dla siebie terapeutą i kreatorem. Zyskuje samowiedzę, umiejętność krytycznego myślenia i stopniowo pozbywa się konwencjonalności zachowań przez ich derutynizację i destereotypizację. Oducza się postaw roszczeniowych i negatywizmu, a przyswaja pozytywny stosunek do świata. Zatem wykorzystywanie alternatywnych technik terapii jest kompatybilne z opcją alternatywnych stylów życia, prowadzących do zjawiska emergencji – tworzenia nowych jakości przez twórcze spożytkowanie istniejących zasobów.

Realizacji postawy życiowej odznaczających się wolą egzystencjalnych poszukiwań sprzyjać może edukacja sięgająca do przenikniętych humanistyczną troską zasad:

- wszechstronności, bez wartościowania przedmiotów nauczania i pomijania tych, związanych ze sztuką,
- wielopłaszczyznowości i zrównoważonego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego z kształtowaniem potrzeb

- i umiejętności współbycia, jak też współdziałania z konstruowaniem kultury integracji, kultury bycia dobrym człowiekiem, kultury życia z dobrymi obyczajami,
- pamięci o przesłaniu aksjologicznym wprowadzania jednostki w świat wartości, jak uczciwość, sprawiedliwość, piękno, prawda, dobro, odpowiedzialność, miłość, wolność,
 - długotrwałości kształcenia ogólnego, stwarzającego szanse samopoznania, ujawnienia się i rozwoju wszelkich zainteresowań i talentów (w miejsce obecnego skrócenia kształcenia ogólnego i jego ekonomizacji),
 - moratoryjności, wyrażającej się w stwarzaniu jednostce czasu na dojrzewanie do podjęcia decyzji dotyczących przyszłości.

Bibliografia

- Bibler W., *Myślenie jako dialog*, PWN, Warszawa 1982.
- Buber M., *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok 2014.
- Czaplejewicz E., Kasperski E. (red.), *Bachtin. Dialog – język – literatura*, PWN, Warszawa 1983.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- Frankl V., *Nadać życiu sens*, „Życie i Myśl”, nr 4, 1973.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2008.
- Gajda J., *O nowy humanizm w edukacji*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2000.
- Giza-Poleszczuk H., *Alternatywne style życia*, w: Siciński A. (red.), *Style życia w miastach polskich (u progu kryzysu)*, Ossolineum, Wrocław 1988.

- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobrażenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1997.
- Kirkegaard S., *Bojaźń i drżenie, Choroba na śmierć*, PWN, Warszawa 1982.
- Lowenfeld V., Brittain J.W., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Łukaszewicz M., *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.
- Maslow A.M., *W stronę psychologii istnienia*, PAX, Warszawa 1986.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2012.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
- Strzałecki A., *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcia prakseologiczne*, Ossolineum, Wrocław 1989.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Szmidt K., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2013.
- Szyszkowska M., *Twórcze niepokoje codzienności*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985.
- Tokarz A., *Twórczość*, w: Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Wojnar I., *Sztuka jako podręcznik życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.